

Michael Kämper-van den Boogaart

Literaturdidaktik und Praxeologie

Abstract: This paper investigates the interactions of issues implied by a praxeology of literary studies on the one hand and specific constellations pertaining to the academic field of the German Literaturdidaktik (Literary Didactics) on the other hand. In particular, it suggests a potential productive relation between the empirical research design of subject didactics addressing normative literary proficiencies and performative practices of the philological disciplines.

DOI 10.1515/iasl-2015-0012

In diesem Beitrag möchte ich vorsichtig sondieren, was der *impact* einer praxeologischen Perspektive auf Fragestellungen sein könnte, die mit der Fachdidaktik einen Grenzbereich zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem konturieren. Mag man zunächst der Vorstellung folgen, dass fachdidaktische Konstellationen aufgrund ihres – allerdings systemexternen – Unterrichtsbezugs praxistheoretischen Erwägungen besonders entgegenkommen, wird man dann jedoch aus den gleichen Gründen rasch konstatieren, dass die Passungsverhältnisse Probleme aufwerfen. Deshalb möchte ich zunächst – annäherungsweise – versuchen, die soziale Konstitution des aktuellen literaturdidaktischen Feldes mit Blick auf praxeologische Beobachtungsprämissen zu skizzieren.¹ Im Anschluss werde ich mich mit fachdidaktischen Schwierigkeiten befassen, die sich bei der Modellierung von Praktiken im Erziehungssystem ergeben. Hierbei handelt es sich gewissermaßen um das Ziel, eine Praxis didaktisch zu beschreiben, die zu den finalen Bildungsstandards der Sekundarstufe im Unterrichtsfach Deutsch zählt, die Kompetenz, literarische Texte zu rezipieren und zu interpretieren. Ich wähle dieses Beispiel aus der Fachdidaktik nicht nur aufgrund seiner aktuellen Bedeutung, sondern auch weil sich hier – zumindest vordergründig – eine Parallele zu praxeologischen Perspektiven auf die Literaturwissenschaft ergibt, zählt doch die

¹ Hierbei handelt es sich ausdrücklich nicht um eine Fortsetzung des mittlerweile schon historischen Unterfangens, mit Pierre Bourdieu eine Positionierung der Literaturdidaktik im wissenschaftlichen Feld vorzuschlagen. Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart: Mit Pierre Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert. In: Didaktik Deutsch 1 (1996), S. 30–52.

(wie auch immer) produktive Rezeption poetischer Texte zu den unstrittigen Kerngeschäften literaturwissenschaftlicher Praxis.

1 Praxeologische Blicke auf die Literaturdidaktik

Eine Praxeologie der Literaturwissenschaft bzw. der Philologie, wie sie in Referenz auf praxeologische Perspektiven der Kulturtheorie bzw. der Laboratory Studies skizziert wird,² konzentriert sich im Kern auf soziale Kollektive, die sich durch gemeinsame und letztlich holistisch zu interpretierende Praktiken konstituieren und reproduzieren. Hierbei soll es sich um wissensbasierte und routinisierte Praktiken handeln, die von den agierenden Subjekten inkorporiert wurden und die sich in Interaktion mit Artefakten performativ realisieren. Dabei handelt es sich im Einzelnen nicht um milieuexklusive Praktiken, die es auf der Symbol Ebene erlaubten, von beobachteten praktischen Handlungen auf spezifische Vergesellschaftungen der agierenden Subjekte rückzuschließen.³ Wie sich einzelne Praktiken dennoch in Kontexten oder Situationen hinreichend distinkt markieren lassen, um die Rede von Lebensformen oder feldspezifischen Praxen zu sättigen, ist wohl nicht auf der Ebene einer praxeologischen Universaltheorie zu entscheiden. Vielmehr dürfte es so sein, dass sich solche Modellierungen nur in historischen Interpretationen der jeweiligen sozialen Felder (Pierre Bourdieu) bzw. Lebensformen (Rahel Jaeggi, vgl. Steffen Martus) bzw. Praxisformationen (Frank Hillebrandt) erarbeiten lassen. Dass man ansonsten von „wandernden Praktiken“ auszugehen habe, wie Steffen Martus in ähnlicher Perspektive vermutet, ist eine

² Vgl. die Literaturangaben im Tagungsbeitrag von Steffen Martus. Ich nehme namentlich Bezug auf Andreas Reckwitz: Grundlemelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32/4 (2003), S. 282–301; Andreas Reckwitz: Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: Karl H. Hörning (Hg.): *Doing Culture. Zum Begriff der Praxis in der gegenwärtigen soziologischen Theorie*. Bielefeld: transkript 2004, S. 40–53; Andreas Reckwitz: Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien. Nachwort zur Studienausgabe. In: A.R.: *Die Transformationen der Kulturtheorien*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2006, S. 705–728; Andreas Reckwitz: Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Herbert Kalthoff / Stefan Hirschauer / Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008, S. 188–209; Frank Hillebrandt: *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS 2014.

³ Angesprochen wurde in den Konferenzdiskussionen in diesem Kontext etwa das historische Ritual postseminaristischen Biertrinkens, das zwar die Lebensform germanistischer Philologen des 19. Jahrhunderts geprägt habe, als dekontextualisierte Tätigkeit mitnichten aber philologische Exklusivität beanspruchen könne.

Option, die ich weiter unten noch kurz aufgreifen werde, zumal diese Sicht die Chance zu feldspezifischen Positionsbestimmungen eröffnen kann.⁴

Trotz der vergleichsweise großen Offenheit des mit einer praxeologisch ausgerichteten Perspektive verbundenen Beobachtungssettings hat man es (wohl nicht nur) für das Feld der Literaturdidaktik mit dem Problem zu tun, dass abgeklärt werden müsste, was der soziale Referenzrahmen des genannten Feldes sein soll. Was die Literaturdidaktik und ihre epistemische Produktion betrifft, müsste zwischen einer Literaturdidaktik als Wissenschaft und einer Literaturdidaktik als Praxis differenziert werden. Diese Unterscheidung respektierte die Implikationen einer Kritik,⁵ die Volker Gerner an einem von mir verantworteten Beitrag *Fachdidaktik und Wissenschaft* für ein verbreitetes Handbuch der Deutschdidaktik vortrug. Mit solcher Theorie-Praxis-Unterscheidung werden allerdings nicht zwei soziale Felder, sondern eigentlich eher zwei Praxen differenziert, nämlich eine Praxis, die sich an die Spielregeln des Wissenschaftssystems anlehnt, und eine andere, die ihrerseits auf die externe Praxis des Erziehungssystems zielt und zum Beispiel Vorschläge für den schulischen Deutschunterricht unterbreitet, an Unterrichtsmedien wie Schulbüchern partizipiert oder sich als Politikberatung geriert und in Lehrplanarbeit, Standardkodifikationen etc. aufgeht. Diese Differenzierung entspräche also weniger den Dilemmata, die Carlos Spoerhase, Steffen Martus und ich mit Blick auf die universitäre Lehre skizzierten, als es uns um den konfliktträchtigen Zusammenhang von problematischem Wissenschafts- und entproblematisiertem Lehrwissen ging. Eher ließe sich eine Analogie zum Literaturwissenschaftler ziehen, der neben seiner philologischen Forschungsarbeit auch als Literaturkritiker agiert.⁶

4 Vgl. den Beitrag von Steffen Martus in diesem Band.

5 Volker Gerner: Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik. In: Volker Frederking u. a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013, S. 177–196. In der aktuellen 5., überarbeiteten Neuauflage von 2014 ist der Handbuchartikel dann auch „Fachdidaktik als Wissenschaft“ betitelt. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen 2014, S. 90–111.

6 Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart / Steffen Martus / Carlos Spoerhase: Entproblematisieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von „falschem“ Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie. In: Zeitschrift für Germanistik 21/1 (2011), S. 8–24. Die Analogie zwischen literaturdidaktischen Praxiskommentaren und Literaturrezensionen von Literaturwissenschaftlern erstreckt sich selbstverständlich auch darauf, dass die „als Praxis“-Praxis keineswegs nur von Wissenschaftlern erledigt wird; während es rezensierende Literaturwissenschaftler in Feuilletons mit Journalisten zu tun haben, interagieren die Didaktiker mit Schulpraktikern, Bildungsverwaltungen und Schulbuchverlagen. Für eine soziologische Würdigung wäre es übrigens sicher interessant, welche bürokratischen und pekuniären Aspekte jeweils mit diesen Nebentätigkeiten verbunden sind und welche Verdrängungseffekte

Eine solche Analogisierung gibt allerdings signifikante Unterschiede zu erkennen: Während es auch heute noch sehr viele Literaturwissenschaftler geben dürfte, die so gut wie nie für Publikationsorgane schreiben, die sich nicht primär an andere Wissenschaftler richten, ohne deswegen in eine irgendwie randständige Lage zu geraten, ist eine wissenschaftliche Karriere in der Literaturdidaktik kaum denkbar, wenn nicht auch auf eine Fülle von Publikationsaktivitäten verwiesen werden kann, deren *impact* außerhalb des Wissenschaftssystems behauptet wird. Wahrscheinlich wird man sogar noch weiter gehen können: Da seit der empirischen Wende der Literaturdidaktik (*als* Wissenschaft) die legitimen Praktiken fachdidaktischer Forschung szientifische Anforderungen implizieren, die sich deutlich von den solitären Projekten der alten literaturdidaktischen Orthodoxie abheben, wie Jörn Brüggemann mit dem Selbstkonzept des Häretikers konstatiert,⁷ ist eine noch gegenläufigere Entwicklung denkbar. Literaturdidaktiker, die keinen Anschluss an empirische Projekte finden oder den damit verbundenen szientifischen Drift missbilligen, sind in der Tendenz auch objektiv darauf verwiesen, Literaturdidaktisches *als* Praxis zu publizieren. Prominente Selbstpositionierungen, die, die Dichotomie von Wissenschaft und Praxis negierend, die Fachdidaktik wissenschaftshistorisch als eine eingreifende Kulturwissenschaft begreifen,⁸ stoßen unter diesen Bedingungen auf Resonanz, zumal der Bewerbermarkt für deutschdidaktische Professuren bereits zu einer Absenkung der akademischen Berufsstandards geführt hat.⁹ Da nicht auszuschließen ist, dass die nach PISA forcierte Konjunktur empirischer Forschung – bei nachlassendem Interesse des Staates – abflacht, wird es interessant sein zu sehen, wie sich unter diesen Vorzeichen die zukünftige Rolle der Deutschdidaktik an den Universitäten entwickeln wird.

sich daraus ergeben. Siehe zur Literaturkritik z. B. Jörg Drews: Bücher und Zahlen, Kritiker und Kohlen. In: Hans-Ulrich Gumbrecht / K. Ludwig Pfeiffer (Hg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988, S. 484–497.

⁷ Jörn Brüggemann: Deutschdidaktik und Germanistik. In: Volker Frederking u. a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013, S. 143–176.

⁸ Matthis Kepser: Deutschdidaktik als eingreifende Literaturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34 (2013), S. 52–68.

⁹ Was für die (späte) Frühphase der universitären Fachdidaktik aus naheliegenden Gründen galt, gilt heute angesichts des Mangels formal qualifizierter Bewerbungen bereits wieder. Die Wahrscheinlichkeit, einen Ruf zu bekommen, ohne eine zweite Monografie oder gar Habilitation vorgelegt zu haben, ist nicht klein. Fairerweise muss man allerdings konzedieren, dass von den Fachdidaktikern auch Sonderleistungen gefragt sind: eigene Schulpraxis, Abschluss der zweiten Ausbildungsphase und besagte außeruniversitäre Impact-Erwartungen.

Für eine Praxeologie der Literaturdidaktik verweisen die hier nur anzureißenden Tendenzen vor allem auf die Schwierigkeit, es mit Akteuren zu tun zu haben, deren dominante Routinen nicht auf langwährende Muster akademischer Praktiken zurückzuführen sind und deren Habitus vergleichsweise wenig robuste Gemeinsamkeiten aufweisen. Insofern wäre das Theorem der „wandernden Praktiken“ hier möglicherweise besonders zu strapazieren, auch im Sinne einer besonderen Rollenvielfalt und einer stärkeren Interaktion mit universitären und außeruniversitären Domänen der Bildungswissenschaften und deren Praxen.

Da sich die universitäre Fachdidaktik überwiegend für Praktiken des schulischen Unterrichts interessiert, sind noch weitere Verwicklungen in den Blick zu nehmen, die zunächst mit den handlungsnormativen Ansprüchen der Disziplin und der starken Orientierung auf Professionsentwicklung zu tun haben. Reklamiert die Fachdidaktik für sich, ein handlungsanleitendes Wissen zu generieren, das zu gelungener Unterrichtspraxis beiträgt (wobei die Kriterien des Gelingens ebenso von ihr generiert werden), stoßen solche epistemischen Ansprüche auf den Argwohn anderer Kollektive. Diese Konfrontation lässt sich als eine im Erziehungssystem besonders wirksame Spielart der ohnehin verkürzten Theorie-Praxis-Dichotomie beschreiben. Rituell wird von den außeruniversitären Anwälten der Praxis die Brauchbarkeit jenes expliziten Handlungswissens bestritten, mit dem didaktische Publikationen von Wissenschaftlern aufwarten oder das universitäre Lehramtsstudiengänge als Angebot zur Professionalisierung bereithalten. Historisch gesehen verbinden sich mit den Kämpfen um den richtigen Ort zur Produktion und Distribution fachdidaktischen Praxiswissens nicht zufällig institutionelle Kompetenzstreitigkeiten, insbesondere zwischen den Protagonisten der Staatlichen Studienseminare und den universitär ausgerichteten Lehrerbildnern.¹⁰

Die anhaltende Resistenz der avisierten Abnehmer fachdidaktischen Wissens, ein Phänomen, das die Schieflage aller wissenschaftssystematischen Analo-

10 Die Frage der Zuständigkeit blieb am längsten in der Gymnasiallehrausbildung offen, und dies insbesondere in Baden-Württemberg, das zwar für die anderen Schularten mit den Pädagogischen Hochschulen bis heute eigene Hochschulen mit dem Kern in der Lehrerbildung vorhält, wo aber bis vor Kurzem die fachdidaktische Lehrerbildung erst in der zweiten Phase in den Studienseminaren stattfand. In der Deutschdidaktik war einer der mächtigsten Protagonisten dieser Kompetenzzuschreibung Robert Ulshöfer. Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart: Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: M.K.-v.d.B. / Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Bd. 11/1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 3–83, hier S. 66 ff.

gisierungen zwischen der Medizin und der Fachdidaktik verdeutlichen sollte,¹¹ führte gerade wegen der prekären Anerkennungsprobleme dazu, dass sich die fachdidaktische Forschung, anders als die Literaturwissenschaft, mit zwei Vermittlungsproblemen befasst:

1. zum einen mit dem klassisch didaktischen Problem der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen in schulischen Unterrichtssituationen (Adressaten: Schülerinnen und Schüler);
2. zum anderen mit dem Problem ihrer eigenen Wissensdistribution im Transfer von Wissenschafts- in Schulpraxis (Adressaten: Lehrpersonen, Lehramtsstudierende).

In beiden Fällen wird das Thema virulent, dass Wissen nicht ankommt, weil es nicht passt oder den Adressaten nicht passend erscheint. Dies berührt sicher in beiden Fällen Grundprobleme der Wissensvermittlung, die mit der kognitiven Anschlussfähigkeit der Angebote oder ihrer Darbietungen zusammenhängen und die zum Beispiel Strategien der Elementarisierung, Curricularisierung oder auch der Ästhetisierung motivieren. Da es hierbei sowohl bei Schülerinnen und Schülern als auch bei Lehrerinnen und Lehrern letztlich nicht um den Besitz eines deklarativen Wissens geht, sondern um die Entwicklung wissensbasierter Praktiken, um Kompetenzen, die sich performativ erweisen, liegt es für die fachdidaktische Forschung erstens nahe, sich für die empirischen Praktiken der beiden Zielgruppen zu interessieren, und zweitens das angebotene Wissen an erwartete Kompetenzen zu binden – also zu fragen, was man wissen muss, um ein bestimmtes und möglichst naheliegendes Problem der Domäne praktisch lösen zu können.

Indem die fachdidaktische Forschung diesen Erkenntnisinteressen folgt, zieht sie selbst eine Perspektive auf, die einerseits praxeologischen Programmen in Facetten nahekommt, andererseits aber im Unterschied zu diesen einen normativen Bias aufweist.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf fachdidaktische Modellierungen bildungspolitisch gewünschter Kompetenzen für die Rezeption poetischer Texte.

¹¹ So noch zuletzt Harro Müller-Michaels: Aufgaben und Diskurse der Didaktik. In: Volker Frederking u. a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013, S. 117–125.

2 Modellerte Rezeptionskompetenzen und Praktiken

Fachdidaktisch relevant ist es zu eruieren, welche kognitiven Operationen vollzogen werden müssen, um ein probates Verständnis eines poetischen Textes zu entwickeln.¹² Diese Aufgabe setzt voraus, dass das Zielverständnis, etwa in Form eines normativen Erwartungshorizonts (so die Diktion für Abiturprüfungen), zunächst seitens des Forschers elaboriert wird. Diese im Kern literaturwissenschaftliche Leistung des Experten mag zwar auf die Antizipation vertretbarer Interpretationen der Novizen hinauslaufen und sich dergestalt auf Pluralismus, Lernerangemessenheit u. a. verpflichten; sie bleibt als Beurteilungsmaßstab des empirisch Erreichten aber dennoch notwendig normativ. Fasst man die verstehensnotwendigen Operationen als Praktiken, zum Beispiel als eine Interaktion zwischen textnahem Lesen¹³ und einer Generierung verstehensproduktiver Fragen, so ließe sich idealiter am Maßstab des normativen Textverstehensmodells ausweisen, inwieweit Novizen die (vom Experten) für erforderlich gehaltenen Operationen vollzogen und mithin die passenden Praktiken des Textumgangs gewählt haben. Dies schließt die wahrscheinliche Möglichkeit ein, dass nicht alles nach Wunsch läuft, dass unpassende Praktiken gewählt oder passende Praktiken unglücklich ausgeführt wurden. Aus der Sicht einer Institution, die unter der Prämisse agiert, dass es zwischen Lehrenden und Lernenden ein Kompetenzgefälle gibt, ist es schließlich der Normalfall, dass die Praxen der Lernenden als entwicklungsbedürftig aufgefasst werden. Auch wenn Lehrende die Praktiken ihrer Schülerinnen und Schüler wohlwollend und mit allen hermeneutischen Raffinessen beobachten und kognitivistisch Fehler nicht monieren, sondern, so eine beliebte Metapher, als Fenster wahrnehmen, um Einsicht in die an sich unterstützenswerten kognitiven Operationen der Lerner zu gewinnen, ändert

¹² Vgl. Jürgen Grzesik: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster: Waxmann 2005; Michael Kämper-van den Boogaart: Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz. Zu Johann Wolfgang Goethe „Das Göttliche“. In: Clemens Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett / Kallmeyer 2006, S. 158–175; Michael Kämper-van den Boogaart / Irene Pieper: Literarisches Lesen. In: Didaktik Deutsch (Sonderheft) 2 (2008), S. 46–65.

¹³ Vgl. Müller-Michaels: Aufgaben und Diskurse der Didaktik (Anm. 11) sowie Michael Kämper-van den Boogaart: „Tonio Kröger“. In: Jürgen Förster (Hg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Literatur – Interpretation – Lektüre. Stuttgart: Klett 2000, S. 8–40; Michael Kämper-van den Boogaart: Textnahes Lesen. In: Volker Frederking u. a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 271–282.

dies nichts an dem Faktum, dass unter didaktischen Vorzeichen im Unterricht Praxis normativ beobachtet wird.

Inwieweit die Wahrnehmung unglücklicher Praktiken jenseits dessen steht, was als Prämissen einer praxeologischen Perspektive Gültigkeit haben soll, kann hier nicht gebührend ausgiebig diskutiert werden. Gerade eine an Bourdieu ansetzende Praxeologie wird sich hier zweifellos schwertun, bedenkt man, wie in diesem soziologischen Ansatz die Anstrengung darauf zielt, den praktischen Sinn zu legitimieren und vor einer scholastischen Kritik zu bewahren.¹⁴ Aber auch wenn einiges dafür spricht, dass sich didaktische und praxeologische Perspektiven an entscheidenden Stellen notwendig unterscheiden,¹⁵ lässt sich meines Erachtens an fachdidaktischen Modellierungen normativer Praktiken einiges auf eine Praxeologie der Philologie beziehen.

Potenzial zu einem Transfer haben vornehmlich die Erfahrungen, die aus der Modellierung literaturdidaktischer Kompetenzen und den damit assoziierten Projekten empirischer Überprüfung erwachsen. Hierzu einige den Kontext erläuternde Hinweise: Die Konjunktur der Kompetenzorientierung setzte in den Fachdidaktiken mit den Impulsen ein, die seitens der Bildungspolitik angesichts der im November 2001 publizierten Ergebnisse der ersten PISA-Untersuchung entwickelt wurden. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Auf der Steuerungsebene sollte nun eine standardisierte Überprüfung des unterrichtlichen Outcome dafür sorgen, dass die Systemleistungen transparenter und besser steuerbar und die Schülerbeurteilungen kriterial einheitlicher geraten. Werkzeug hierfür sollten einheitliche und messbare Bildungsstandards sein, die nach originärer Überzeugung Mindestniveaus fachlicher Kompetenzen kodifizieren sollten. Auf der Basis renommierter bildungswissenschaftlicher Expertise wichen Länder und Bund damit von einem curricularen Prinzip ab, das noch kurz zuvor mit der Implementierung von Schlüsselkompetenzen in die Lehrpläne der Länder Einzug gehalten hatte.¹⁶ Stattdessen wurde sehr entschieden die Fachlichkeit der avisierten Kompetenzen hervorgehoben, womit die Fachdidaktik eine Schlüsselrolle in der Bildungsreform

14 Vgl. insbesondere Pierre Bourdieu: *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010.

15 Insofern müsste man auch davor warnen, die Praxeologie der Fachdidaktik eilfertig anzutragen. Schließlich hat hier das kollektive Selbstkonzept, stets verspätet auf neue Paradigmen der Kulturtheorie zu reagieren, schon zu manchen Kuriositäten geführt. Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart: *Draußen und drinnen. Zur Rezeption neuer Literaturtheorien in Didaktik und Schule*. In: Gabriele Czech (Hg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt/M.: Peter Lang 2007, S. 299–314.

16 Vgl. ausführlicher Michael Kämper-van den Boogaart: *Der Deutschunterricht des Staates*. In: M.K.-v.d.B. (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 5., überarbeitete Neuauflage. Berlin: Cornelsen 2014, S. 12–44.

gewinnen sollte.¹⁷ Diese Rolle wurde seitens der Bildungswissenschaftler mit exorbitanten Erwartungen verknüpft. Drei Zitate aus der sogenannten Klieme-Expertise des BMBF aus dem Jahr 2003 mögen dies illustrieren:

Vor allem die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind.¹⁸ – Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung; beide Aspekte müssen bei der Darstellung von Komponenten und Kompetenzstufen berücksichtigt werden.¹⁹ – [...] Ob eine [...] Verknüpfung von Wissen und Können, Wissen und Meta-Wissen usw. den Kompetenzaufbau in einer Domäne korrekt beschreibt, ist selbstverständlich eine Frage, die empirisch – oder zumindest anhand von gut begründeten Modellvorstellungen der Fachdidaktik – entschieden werden muss.²⁰

Nicht erst im letzten Zitat werden Vorstellungen eines fachdidaktischen Wissens evoziert, die mit Blick auf die germanistische Fachdidaktik weit über den realen State of the Art hinausreichen und 2003 allenfalls Perspektiven zukünftiger Forschungen umreißen konnten. Und auch zwölf Jahre später wird man sagen müssen, dass die Fundierungen der wesentlichen Entscheidungsgrundlagen *Desiderata* geblieben sind. Dies hat allerdings auch gute Gründe. So ist die weitgehende Identifikation von Wissenschaftsdisziplinen und Schulfächern, die in der bildungswissenschaftlichen Expertise erfolgte, letztlich haltlos. Und auch die angedeuteten Zusammenhänge zwischen einer letztlich ominös bleibenden fachlichen Systematik und einer vermeintlichen Erwerbslogik disziplinären Wissens lassen sich material schwerlich bestimmen. Insofern kann man mit Blick auf 2003 von letztlich leichtfertigen Postulaten sprechen; gleichwohl modifizierten sich auch die Chancen der Deutschdidaktik beträchtlich, was materielle Förderung und institutionelle Aufmerksamkeit betrifft. Bald nach der Publikation der OECD-Studie erschienen die ersten Bände, die fachdidaktische Lektionen aus den PISA-Befunden annoncierten.²¹ Fachdidaktiker beteiligten sich zudem an den Projekten

17 Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: *Didaktik Deutsch* 30 (2011), S. 22–39.

18 Eckhard Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn / Berlin 2003, S. 22. In: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zuletzt eingesehen am 22. Dezember 2014).

19 Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Anm. 18), S. 75.

20 Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Anm. 18), S. 79.

21 Vgl. Ulf Abraham u. a. (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg/Br.: Filibach 2003; Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktion der Deutschdidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2004.

des neugegründeten KMK-Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das unter anderem die Aufgabe bekam, Bildungsstandards auf empirischer Grundlage zu normieren; dasselbe gilt für empirische Großstudien wie zum Beispiel DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International).²² In diesen Jahren kursierten hochfliegende Pläne für die Entwicklung mehrstufiger Kompetenzmodelle mit domänenspezifischen Teilkompetenzen, denen wiederum Empfehlungen für einen kompetenzorientierten Unterricht beigesellt werden sollten. Angesichts der Nachfrage wurden nicht wenige dieser Konzepte frühzeitig publiziert, was – neben den curricularen Aktivitäten des Staates – in der lokalen Schulpraxis für eine eher vernehmbar lähmende Verwirrung sorgte und zu sich ausbreitenden Aversionen gegenüber dem K-Wort führte. Hinzu kam, dass in diesen Entwürfen auch noch der zweite Aspekt der PISA-Ergebnisse eine Rolle spielte. Obschon die Items der internationalen Studie von deutschen Experten als lehrplankompatibel für Fünfzehnjährige eingeschätzt wurden, bestanden Zweifel, was die curriculare Validität eines Tests betrifft, der sich an ein alltagstaugliches *literacy*-Konzept anlegt, das sich durchaus von gymnasialen Bildungstraditionen unterscheidet. Um hier nachzusteuern, wurden letztlich zusätzliche Lesekompetenzerwartungen, etwa im Umgang mit diskontinuierlichen Texten wie Grafiken und Tabellen, oktroyiert. Während diese faktische Stofferweiterung letztlich durch Schulbuchverlage umgesetzt wurde, erwiesen sich die kühnen Ideen zu großarchitektonischen Bauplänen fachdidaktischer Kompetenzrahmenmodelle sehr bald als überambitioniert.²³ Konzentriert man sich auf Modelle zur Erfassung literarischer Kompetenzen, die einen hinreichend klar umrissenen Abstraktionsgrad haben (und die mithin unterhalb von Kompetenzbestimmungen wie ‚... verstehen fiktionale Texte auf dem Hintergrund ihres Kontexts‘ angesiedelt sind), lassen sich mit einiger Willkür zwei Strategien differenzieren.

Im ersten Fall gehen die Modellierer von einem konkreten poetischen Textbeispiel aus, konturieren, wie skizziert, einen Erwartungshorizont probaten Verstehens und sondieren auf metakognitiver Ebene, welche Implikationen in das avisierte Produkt – die Interpretation – eingehen und welche Voraussetzungs-

22 Bärbel Beck / Eckhard Klieme (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Ergebnisse Bd. 1. Weinheim u. a.: Beltz 2007; DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Bd. 2. Weinheim u. a.: Beltz 2008; Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007.

23 Vgl. als herausragendes Beispiel Jakob Ossner: Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21 (2006), S. 5–19. Zu den literaturdidaktisch bedeutsamen weiteren Modellierungen vgl. den Überblick bei Volker Frederking: Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 11/1, S. 324–380.

systematik damit verbunden ist.²⁴ Die Stärken dieser Modellierungen, ihre Konkretheit, ihre Binnensystematik und Nachvollziehbarkeit, markieren gleichsam eine erhebliche Schwäche. Zwar werden kognitive Praktiken isoliert und ausgewiesen, die in einem bestimmten Verständnis eines bestimmten Textes virulent werden, doch sagt dieses im Ergebnis noch nichts Belastbares über Textverstehensprozesse mit anderen Textbasen aus, sieht man von grundlegenden mentalen und sozialen Dispositionen ab, die sich als notwendige Voraussetzungen der kognitiven Operationen oder als Tugenden im Umgang mit komplexeren Verstehensanforderungen ableiten lassen. Versuchsweise lassen sich induktiv und heuristisch einzelne Operationen am Text im Sinne von Teilkompetenzen (z.B. Ironieverstehen, Umgang mit markierter Intertextualität) allgemeinerer Rezeptionsmodelle auslegen, wobei man hier auch terminologisch leicht an Grenzen stößt.²⁵

Im zweiten Fall folgt man eher Strategien, die auch früheren Handwerkslehren zugrunde liegen. Hier setzt man zunächst darauf, dass Texte eines bestimmten Typs auf bestimmte Weise zu lesen sind, dramatische Texte zum Beispiel anders als epische. Für das entsprechend distinkte Textkorpus – zum Beispiel narrative Fiktionen – entwickelt man eine Gegenstandslehre, die in Richtung der Rezeption in eine kompetenzorientierte Verstehenslehre transformiert wird.²⁶ Aber auch bei diesen auf den Einsatz von Erschließungsstrategien zielenden Modellen stellen sich letztlich ähnliche Probleme wie im ersten Fall. In empirischer Hinsicht lässt sich nämlich leicht monieren, dass sich die avisierten Strategien als Muster für Praktiken nur im Fall bestimmter Texte als hilfreich erweisen; spielend können Kritiker Textbeispiele benennen, bei denen die modellierten Strategien sich nicht bewähren. Gleichwohl wird man aus didaktischer Perspektive eine Ökonomie des Elementaren favorisieren: Sichert man sich gegen die naheliegende Kritik einer mangelnden Universalität ab und rüstet seine

24 Vgl. hierzu die Beiträge in Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Erhard Friedrich 2006, oder auch Michael Kämper-van den Boogaart: *Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“*. In: Heidi Rösch (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2008, S. 27–50.

25 Vgl. Michael Kämper-van den Boogaart: *Empirische Messungen im Bereich anspruchsvolleren Lesens: Lernprozesse für die Literaturdidaktik im Kontakt mit der Psychometrik*. In: Susanne Hochreiter u. a. (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag 2009, S. 155–171.

26 Vgl. hierzu Martin Leubner / Anja Saupe: *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2012; Martin Leubner / Anja Saupe: *Lesestrategien für die Hypothesenbildung und die Erschließung von Handlungen: Eine empirische Studie zum literarischen Textverstehen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014.

Narratologie zum Einsatz für (fast) alle Fälle auf, so bürdet man den Akteuren *nolens volens* ein Vorwissen auf, das im Einsatzfall erhebliche Selektionsanstrengungen abfordert.²⁷

Auf ebendieser Ebene, nämlich der Inspiellnahme von Vorwissen, liegen eine Reihe typischer Probleme einer Modellierung von Rezeptionskompetenzen, die zuweilen beiseite gewischt wurden, indem der Wissenserwerb auf Lektüren und mithin auf die Lesekompetenz selbst zurückgeführt wurde. Ganz offensichtlich ist es indes unabhängig vom Erwerbsmodus so, dass das investierbare Vorwissen eine exorbitante Rolle für Verstehensprozesse darstellt, wie sich bereits bei einfachen elaborativen Inferenzbildungen auf lokaler Ebene zeigt.²⁸ Differenziert wird in einschlägigen Publikationen nicht selten zwischen einem allgemeinen Weltwissen und einem domänenspezifischen Wissen. Hierbei handelt es sich allerdings um eine Unterscheidung, die in entscheidender Hinsicht nicht trennscharf zu machen ist. So lassen sich zwar die Kenntnisse narratologischer Schemata einem Domänenwissen zurechnen, während man Vorstellungen darüber, was zum Beispiel Kometen sind, als Weltwissen auffassen dürfte. Denkt man indes an den Halleyschen Kometen und seine Rolle in der Literaturgeschichte des deutschen Expressionismus, kann man sich bei solcher Einordnung schon nicht mehr so sicher sein.

Bereits 2002 hat Hartmut Eggert den – allerdings methodisch nicht näher ausgewiesenen – Versuch unternommen, in gebotener Vorsicht die spezifischen Anforderungen zu erfassen, die literarische Texte an die Lesekompetenz stellen.²⁹ Er unterscheidet dabei vier Bereiche, die allerdings interferieren dürften und die sich nicht in gleicher Weise als Konglomerate von Teilkompetenzen begreifen lassen: (1) literarisches Gattungswissen, (2) Kontextualisierung, (3) kulturelles Wissen/kulturelles Gedächtnis, (4) zwischen Genuss und Involviertheit balancierter Rezeptionsgenuss.

Aufschlussreicher als die leicht zu kritisierenden Diskriminierungen innerhalb dieses Konzepts ist, worauf es nach Auffassung Eggerts in der Interaktion von poetischem Text und leserbasiertem Vorwissen letztlich ankomme, nämlich auf eine flexible Ingebrauchnahme des Wissens. Dieser lakonische und auch von

²⁷ Ebenso naheliegend sind natürlich andere (scholastische) Monita, zum Beispiel die Diskrepanz zwischen vergleichsweise stereotypen Prozeduren und den Modi ästhetischer Erfahrung.

²⁸ Vgl. Ursula Christmann: Lesepsychologie. In: Kämper-van den Boogaart / Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP) 11/1, S. 148–200; Forschungsbefunde zur Bedeutung von Vorwissen insb. S. 177 f.

²⁹ Hartmut Eggert: Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim / München: Juventa 2002, S. 186–194.

Eggerts Kritikern bestätigte Befund³⁰ mag für sich nun nicht überraschend anmuten. Im Kontext aller Versuche, literarische Rezeptionskompetenzen zu modellieren und mithin zentrale literaturwissenschaftliche Praktiken³¹ zu beschreiben, bleibt er bemerkenswert genug.

Fasst man das verständnisoptimierende Kontextualisieren als eine relevante Teilkompetenz auf,³² bleibt zu klären, ob sich universell beschreiben lässt, was die postulierte Flexibilität der Kontextselektion ausmacht.³³ Auch bei Eggert ist in dieser Hinsicht wohl eine negative Ableitung konstitutiv: Wissen solle nicht schematisch, sondern funktional appliziert werden. Derartige Erläuterungen, deren Nutzlosigkeit für Prozesse der didaktischen Instruktion auf der Hand liegt, wenngleich sie ebendort allzu oft zu vernehmen sind, bieten allerdings ein schönes Beispiel für die von Bourdieu beleuchtete Frage nach der Lehrbarkeit von Praxis:

30 Vgl. hierzu auch Michael Kämper-van den Boogaart: Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie. In: Abraham u. a. (Hg.): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach Pisa*, S. 26–46; Kämper-van den Boogaart: Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? (Anm. 25); Clemens Kammler: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Clemens Kammler (Hg.): *Literarische Kompetenzen-Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett / Kallmeyer 2006, S. 7–22.

31 Vgl. hierzu die Bemerkungen zur „Wissenschaftskultur der Literaturwissenschaft“, die aus Feldbeobachtungen an der Universität resultieren: Marie A. Glaser: Kommentar und Bildung. In: Markus Arnold / Roland Fischer (Hg.): *Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich* (Kultur.Wissenschaften. Bd. 11). Wien: Turia und Kant 2004, S. 127–164, hier S. 143 f.

32 Dieses Verständnis wird von der ambitioniertesten empirischen Studie zur Fundierung eines Konzepts literarischen Urteilens nicht gestützt. Das DFG-Projekt LUK (Volker Frederking u. a.) hatte zunächst (2007 ff.) drei Dimensionen literarästhetischer Textverstehenkompetenz unterschieden: semantisches literarästhetisches Urteilen, idiolektales literarästhetisches Urteilen und kontextuelles literarästhetisches Urteilen. Da sich nur semantische und idiolektale Urteilsvermögen empirisch unterscheiden ließen, wurde die dritte Dimension des kontextuellen Urteilens aufgegeben. De facto decken die verbliebenen Dimensionen unterhalb ihrer semiotischen Klassifizierungen die Dichotomie von Form und Inhalt ab; mithin scheinen die vielfach kritisierten Aspektierungen eines eher schlicht angelegten Literaturunterrichts reproduziert zu werden. Dieser Effekt wäre aus mancherlei Sicht unzufriedenstellend.

33 Glaser: *Kommentar und Bildung* (Anm. 31) nennt Originalität und Innovation als Kriterien, wenn es darum geht, in der literaturwissenschaftlichen Praxis des Interpretierens wissenschaftsbasierte Bezüge eines poetischen Textes aufzuzeigen. Das lässt sich nachvollziehen. Darüber hinaus ließe sich für die Ausrichtung der Innovation vermuten, dass es auch um Strategien geht, den poetischen Text komplex und stark erscheinen zu lassen. Vgl. Carlos Spoerhase: Eine „Königliche Hoheit“: Über das Wertniveau ‚Thomas Mann‘. In: Stefan Börnchen / Claudia Liebrand (Hg.): *Apokrypher Avantgardismus. Thomas Mann und die Klassische Moderne*. München: Fink 2008, S. 139–159. Dass Innovation nicht ernsthaft als Leistung von Novizen erwartet werden kann, liegt eigentlich auf der Hand, obgleich auch hier Originalität hoch im Kurs zu stehen scheint.

Es ist gewiß kein Zufall, daß die Frage nach den Verhältnissen zwischen Habitus und ‚Regel‘ auftaucht, sobald es historisch zu einem ausdrücklichen Unterrichtshandeln kommt. [...] Hervorragendes (d. h. praktische Meisterschaft in höchster Vollendung) gibt es nicht mehr, sobald man sich fragt, ob es beigebracht werden kann, sobald man die entsprechende Praxis wie in allen *Spielarten des Akademismus* auf *Regeln* gründen will, die aus der Praxis früherer Epochen oder aus ihren Produkten zu Unterrichtszwecken herausgelöst werden. [...] So zum Beispiel ergibt sich aus den Forschungen mancher Pädagogen [...] in dem Bemühen, das Erlernen sportlicher oder künstlerischer Praktiken zu rationalisieren, indem man die in diesen Praktiken tatsächlich wirksamen Mechanismen *möglichst bewußt macht*, daß der Unterricht in diesen Praktiken des Sports, weil er nicht auf einem *formalen Modell* beruht, das die vom praktischen Sinn (oder genauer vom ‚Sinn für das Spiel‘ oder taktischen Verstand) im praktischen Zustand gemeisterten und in praxi durch *Nachahmung* erworbenen Grundlagen explizit machen könnte, auf Regeln oder gar Rezepte zurückgreifen, das Lernen auf typische Phasen (Spielzüge) konzentrieren muß und damit Gefahr läuft, allzuoft dysfunktionale Dispositionen zu erzeugen.³⁴

Folgt man dieser Einschätzung, wonach Praxen letztlich einer Logik folgen, die nicht scholastisch diskursivierbar ist, gerät man als Fachdidaktiker in eine prekäre Lage, insbesondere wenn man die oben zitierten Rollenzuschreibungen der Bildungswissenschaft bedenkt. Zwar gewinnt man mit Bourdieus Hinweis auf die Risiken einer Evokation dysfunktionaler Dispositionen einen Anhaltspunkt, um sich sattsam bekannte Niederlagen im Unterricht gewissermaßen als scholastische Effekte zu erklären,³⁵ doch müsste man dann die Frage, inwieweit sich Kompetenzen systematisch aneignen lassen, eher skeptisch beantworten und stünde mithin vor dem ziemlich unangenehmen Problem eines Rationalitätsdefizits des Literaturunterrichts. Unangenehm wäre das Einräumen eines solchen Defizits nicht zuletzt deswegen, weil eine Literaturdidaktik, die ihre erlebnispädagogische Tradition überwunden zu haben glaubt, die eigene Modernität im Zeichen kommunikativer Verflüssigungen³⁶ sieht und deshalb an Diskursivierungen interessiert sein muss, um eine Metapher des Bourdieu-Antagonisten³⁷ Jürgen Habermas zu zitieren. Auch wenn ich an dieser Stelle nicht dafür plädieren möchte, den praxeologischen Argumenten Bourdieus in ihren Konsequenzen eilfertig zu folgen, sei andeutungshaft ins Auge gefasst, in welche Richtung litera-

34 Pierre Bourdieu: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993, S. 188f.

35 Vgl. etwa die zitierten Stimmen bei Michael Kämper-van den Boogaart: Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte. In: Helmuth Feilke u. a.: Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Filibach bei Klett 2013, S. 41–62.

36 Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.

37 Pierre Bourdieu: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2010, S. 324.

turdidaktische Kurskorrekturen gehen könnten. Wahrscheinlich müssten die entsprechenden Praktiken als Teil einer holistischen Praxis, mithin als naheliegender Zug eines ambitioniert betriebenen Spiels, im Unterricht performativ in Erscheinung treten – und dies nicht in der verkürzten Version eines Regelwerks oder abzuarbeitender „Strategien“, sondern in actu. Wenn es stimmte, dass Nachahmung der primäre Modus ist, in dem sich eine Inkorporation der Praktiken mitsamt ihrem praktischen Sinn vollzieht, wäre ernsthaft die Abkehr von einem Rollenverständnis zu erwägen, das die Lehrperson auf performative Zurückhaltung verpflichten will.³⁸ Die Lehrperson wäre dann nicht nur als Instanz aufzufassen, durch die man zum Lernen gebracht wird, sondern (wieder) stärker als eine Person zu denken, *an*³⁹ der man lernt.⁴⁰

38 Dass besagte Zurückhaltung das für einen modernen Unterricht probate Verhalten sei, ist eine Auffassung, die sich, wenn ich recht sehe, seit den 1980er Jahren durchgesetzt hat. Die mit ihr einhergehende Kritik an der alten Leitvorstellung, Deutschlehrer sollten als mitspielende Regisseure des Unterrichts agieren und in der Lage sein, das von den Lernenden Erwartete „vorzumachen“, speist sich aus verschiedenen Quellen, z. B. einer Rezeption antiautoritärer Pädagogik, reformpädagogischen, aber auch technokratischen Impulsen, einer Verarbeitung kognitivistischer Theoreme, der offensichtlichen Notwendigkeit, auf heterogene Gruppen mit Binnendifferenzierung und Individualisierung zu reagieren (eine sich mit der Inklusionspolitik verschärfende Herausforderung). Eine nicht unerhebliche Rolle spielen insbesondere in der Lehrerbildung Hochwertbegriffe, denen man schlecht ausweichen kann: Hierzu gehören: kooperatives Lernen, forschendes Lernen, selbstaktives Lernen, produktive Verfahren usw.

39 „Man ahmt nicht ‚Vorbilder‘ nach, sondern Handlungen anderer.“ Vgl. Pierre Bourdieu: Sozialer Sinn (Anm. 34), S. 136. Gesprochen wird hier allerdings über eine pädagogische Arbeit, die (noch) nicht als eine eigene Praxis institutionalisiert ist, in der das „Wesentliche des modus operandi, nach dem sich praktische Kompetenz definiert, in der Praxis im Zustand des Praktischen vermittelt“ wird, „ohne die Stufe des Diskurses zu erreichen“ (ebd.).

40 Sehr pointiert zu Bourdieu und einem „Konzept der stummen Weitergabe“ einer „stillen Pädagogik“: Robert Schmidt: Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2012, S. 207 ff., vgl. dort aber auch: S. 242 ff. So ganz unvorbereitet wären literaturdidaktische Programme auf solche Korrekturen des Vermittlungsmodus nicht. Vgl. die Hinweise bei Kaspar H. Spinner: Literaturunterricht zwischen Instruktion und Individualisierung. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Deutsch-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2014, S. 188–201; sowie Michael Kämper-van den Boogaart: Literatur in der Sekundarstufe II. In: M.K.-v.d.B. (Hg.): Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2014, S. 142–165. Dass erinnelter Unterricht in den Schilderungen Erwachsener gerade in derart personalabhängigen Lernerfahrungen positiv aufscheint, ist in diesem Zusammenhang sicher nicht zu vernachlässigen, ebenso nicht, dass Imitationslernen natürlich auch im Kreis der Peers und dies auch an den Intentionen der Institution vorbei stattfindet...